

学校カウンセラーの職能に関する一考察

A Discussion of the Vocational Abilities of School Counselors

中 村 豊 *

Abstract

The school counselor, being very familiar with the educational scene, is acknowledged as being slightly superior in terms of their knowledge regarding school curriculum and the daily life of children at school. For this reason it can be said that the school counselor's vocational abilities are characterized by the fact that they are actualized in all school educational activities. The main focus of the school counselor's practice is the educational setting, where immediate response based on understanding of the school system and educational methods is required.

The author participated in the student guidance committee, workshops, and researches in Elementary School A in City K for 5 years from the 200X academic year. During this time the author played a role in the education at Elementary School A by collaboratively working with school faculty such as school administrators, the student guidance teacher, and the school counselor who has a license in clinical psychology, and strived to actualize the vocational abilities of a school counselor expected from Elementary School A.

This paper re-examines the vocational abilities of the school counselor, taking into account its practice in Elementary School A thus far.

キーワード：学校カウンセラー、教育相談、ガイダンス、心理教育

問題と目的

文部省（現・文部科学省）は、1995年度から現在に至るまで臨床心理士を中心としたスクールカウンセラー¹⁾（以下、SC と略す）を中等教育の学校を中心に配置している。また、文部科学省では、2008年度から「スクールソーシャルワーカー活用事業」²⁾を開始し、教育委員会は児童生徒の問題行動対応の

新しい試みとして国家資格である社会福祉士を有するスクールソーシャルワーカー（以下、SSW と略す）を活用している。このような行政施策の動向とは別に近年の学校教育現場には、本稿で対象とする日本学校教育相談学会が認定している「学校カウンセラー」³⁾をはじめ、心理に関する様々な法人・学会・協会が認定する資格を有する教師がいる⁴⁾。しかし、日本の学校教育法第1条に定められてい

* Yutaka NAKAMURA 教育学部教授

- 1) 学校における児童生徒の生徒指導上の問題行動や悩みの相談に応じ、指導及び助言を行う心理の専門家。1995年度の予算に「スクールカウンセラー活用調査研究委託費」が計上され、臨床心理士や精神科医が各都道府県の小中高校に派遣された。2001年度からは委託事業から補助事業へと切り替わった。
- 2) 子どもの福祉の視点から環境を整えるように働きかけるスクール・ソーシャルワーク（school social work）の取り組み。スクールソーシャルワーカーの職務内容等については、文部科学省により次のように示されている。「教育と福祉の両面に関して、専門的な知識・技術を有するとともに、過去に教育や福祉の分野において、活動経験の実績等がある者」が、次の5点を行う。①問題を抱える児童生徒が置かれた環境への働き掛け、②関係機関等とのネットワークの構築、連携・調整、③学校内におけるチーム体制の構築、支援、④保護者、教職員等に対する支援・相談・情報提供、⑤教職員等への研修活動等。（参照日2013年9月5日）http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/046/shiryo/08032502/003/010.htm
- 3) 日本学校教育相談学会「学校カウンセラー認定規則」第3条には、「学校において教師として教育相談に専門にかかわることのできるものを（日本学校教育相談学会認定）学校カウンセラー」（以下「学校カウンセラー」と称する）という名称とする」と示されている。
- 4) 学校のカウンセリングに関する資格には、以下のような認定資格等がある。
日本カウンセリング学会認定「認定カウンセラー」（960人：2011年現在）
日本学校教育相談学会認定「学校カウンセラー」（800人：2011年現在）
NPO 法人日本教育カウンセラー協会認定「教育カウンセラー」（13,700人：2011年現在）
学会連合資格『学校心理士』認定運営機構認定「学校心理士」・「学校心理士補」（3,800人：2011年現在）

る初等教育及び中等教育の学校には、法律上は心理職としての専任職員をおくことが定められていない。また、学校教育現場における教師の認識においては、心理や福祉の専門家である SC や SSW に求められる職能は必ずしも共通理解されていないにもかかわらず、彼ら専門家への期待は肥大化しているように思われる。例えば、2011年度に発生し、2012年度に大きな社会問題となった「大津市中2いじめ自殺事件」を大きな契機として2013年6月28日に成立した「いじめ防止対策推進法」（法律第71号）では、「心理、福祉等の専門的知識を有する者であっていじめの防止を含む教育相談に応じる者の確保、いじめへの対処に関し助言を行うために学校の求めに応じて派遣される者の確保」（第18条）、「心理、福祉等に関する専門的知識を有する者その他の関係者により構成されるいじめの防止等の対策のための組織」（第22条）、「心理、福祉等に関する専門的知識を有する者の協力」（第23条3）等、その条文中の文言には、“心理”や“福祉”の専門家の職能の一端が示されている。この法律の施行は2013年9月28日以降のことであることを鑑みるならば、教育現場で起こる“いじめ”のような複数の児童生徒の人間関係が複雑に絡み、また、見えにくい問題に対して、心理や福祉の資格を有する専門家に期待される職能が果たして機能するのか、学校教育を真に支援できるのかという点に関しては、今後の実践を待たなければ検証できないのが現状である。

ところで、学校には先述のごとく心理に関する資格を有する教師がいる。この点に関して、日本学校教育相談学会が2004年に実施した「学会員の現状と意識調査」⁵⁾によれば彼らは、校務分掌において教育相談を必ずしも担当しているわけではない。

表1⁶⁾には、日本学校教育相談学会の会員には児童生徒の指導に直接関わる学級担任や専科・副担任が多いが、校務分掌を見る限り教育相談にあたっていないことが示されている。

反面、現在の学校では、不登校の捉え方が「誰にでも起こりえる」ことを基本認識としている点や、不登校は学校に来ていないという「状態」を表しているにすぎないために関係者の罪悪感や葛藤が弱まり、また、適応指導教室やフリースクール等の代替的な教育施設への出席が認められる等、「社会的に容認」⁷⁾され、恰も市民権を得ている感が見られる。さらにはSCの配置が充実してきた影響もあり、教師の不登校児童生徒への関わりや支援のあり方は変わってきている。

具体的に学校では、対症療法的、治療的側面は心の専門家であるSCに任せようとする傾向が強まり、登校刺激を与えることに躊躇する教師が見られること、予防的・開発促進的な“育てる教育相談”の考え方に基づくグループアプローチの手法を応用した様々な心理教育を取り入れた教育実践の増加等を挙げることができる。また、2011年度には、臨床心理士とは異なる視点から、すべての児童生徒の学校生活を支援することを目的とする新たな認定資格「ガイダンスカウンセラー」が設けられた。この目的と関連する団体資格等は以下の通りである⁸⁾

学校教育に役立つ「子どもたちの発達課題を解き、成長を援助するスクールカウンセリング」を有効に機能させるために参加団体が協力する。発達課題とは、子どもたちの①学業面、②進路面、③人格形成面、④社会性の育成面、⑤健康面の発達を指す。これらに対して、すでに発生した問題

表1 職種（複数回答）と現在の校務分掌

職種	学級担任	担任外	養護教諭	管理職	指導主事	相談員	大学教員	その他
人数	165	118	127	72	25	121	20	58
%	23.2	16.7	18.0	10.2	3.5	17.1	2.8	8.2
校務分掌	教育相談	生徒指導	進路指導主事		保健主事	その他		
人数	279	24	11		71	286		
%	41.6	3.6	1.6		10.6	42.6		

※日本学校教育相談学会調査研究委員会報告書を参考に作成

5) 研究代表者：伊藤美奈子、科学研究費補助金基盤研究（B）（1）15330147報告書『日本学校教育相談学会会員の現状と意識について』平成18年3月。

6) 日本学校教育相談学会調査研究委員会「学会員の現状と意識調査（要約）」『学校教育相談研究第16号』日本学校教育相談学会、2006年、pp.67-80。

7) 広田照幸『教育には何ができないか』春秋社、2003年、P.106。

8) （参照日2013年9月1日）<http://jgca.info/index.php?FrontPage>。

に対する個別面接だけでなく、予防・開発的に、教室での集団指導や学校組織でのチーム対応、教師へのコンサルテーションなど多様な方法を用いて、学校教育の充実に資することをめざす。

スクールカウンセリング推進協議会に参加しているのは表2に示した9団体であり、推進協議会参加団体の認定資格は6種類である。

ここまで述べてきたように学校教育現場では、臨床心理士とは異なる学校心理士や学校カウンセラー等、様々な心理に係わる資格があるにも関わらず、これを活用する法的根拠がないために、次のような状況が見られる。校内教育相談体制や児童生徒への「心理教育的援助サービス」⁹⁾に関しては、学校間格差が大きく、体系化された心理教育的援助サービスの実践が困難である等の問題が見られる。言い換えるならば、日本の学校における心理教育的援助サービスは緒に着いたばかりであり、また、各種資格の職能についても十分には検討されていない。現行の制度下では、文部科学省のスクールカウンセラー活用補助事業、スクールソーシャルワーカー活用事業、埼玉県教育委員会やさいたま市教育委員会が実施している「さわやか相談室」¹⁰⁾のような都道府県等、独自の事業が見られるにすぎない。児童生徒に最も近い存在である教師は、それぞれの学校の実態に応じて可能な範囲内で活動をしているに留まっているのが実情である。

これまでに述べてきたように、学校における児童

生徒のための心理教育的援助サービスは、十分に保障されているとはいえず、公的な制度として教育現場に定着させていくためには多くの課題が山積している。このことを踏まえて筆者は、K市A小学校の生徒指導及び校内研修の研究協力アドバイザーとして、200X年度から5年間、A小学校生徒指導委員会や研修会等に定期的に関与してきた。そこでは、管理職、生徒指導係、SC等と協働的にA小学校の児童たちの心理教育的援助サービスの推進に貢献してきた。

本稿では、これまでの筆者の実践を手がかりとして、あらためて学校カウンセラーの職能とは何か、他の類似する心理系の資格を有する専門家との差異は何か等について考察し、学校カウンセラーの特質を明らかにすることを目的とする。

2 学校教育におけるカウンセリングの位置付け

(1) 学校教育における教育相談

学校における教育相談では、カウンセラーが行う相談の形態、内容、方法等と比べると、様々な点が異なる点に留意しておきたい。このことを踏まえてまず、用語の整理をしておく。相談とカウンセリング counseling は同義であり、それぞれに「教育」「学校」を冠した「教育相談」と「学校カウンセリング」は同じ意味で使われることが多い。文部科学省の『中学校学習指導要領解説（特別活動編）』¹¹⁾では、「教育相談」を次のように説明している。

「教育相談は、一人一人の生徒の教育上の問題について、本人又はその親などに、その望ましい在り方を助言することである。その方法としては、1対1の相談活動に限定することなく、すべての教師が生徒に接するあらゆる機会をとらえ、あらゆる教育活動の実践の中に活かし、教育的配慮をすることが大切である」。

上述したように“教育上の問題”、“すべての教師”、“教育活動の実践の中”、“教育的配慮”といっ

表2 スクールカウンセリング推進協議会参加団体と認定資格

参加団体	認定資格
一般社団法人 学校心理士認定運営機構	学校心理士
日本学校心理士会	
日本学校教育相談学会	学校カウンセラー
日本カウンセリング学会	認定カウンセラー
日本キャリア教育学会	キャリアカウンセラー
日本教育カウンセリング学会	
NPO 法人日本教育カウンセラー協会	教育カウンセラー
一般社団法人臨床発達心理士認定運営機構	臨床発達心理士
日本臨床発達心理会	

9) 学校心理士資格認定委員会編『学校心理学ガイドブック第3版』風間書房、2012年、pp.5-6。心理教育的援助サービスとは、学校教育において一人ひとりの子どもが学習面、心理・社会面、進路面、健康面における課題への取り組みの過程で出会う問題状況の解決を援助し、子どもが成長することを促進することを意味しており、学校におけるすべての子どもが対象となる。

10) 中村豊「関東地方・埼玉県」日本学校教育相談学会調査研究委員「学校教育相談体制推進プログラムの開発—学校教育相談に関する各自治体の取り組みの情報収集について—」2007年、pp.20-21。

11) 文部科学省『中学校学習指導要領解説（特別活動編）』ぎょうせい、2008（平成20）年。

た言葉があるように、「教育相談」は、一般の相談（カウンセリング）とは異なり、学校教育特有の相談活動である。

次に、学校で行われる教育相談の特質について、『生徒指導提要』¹²⁾及び「児童生徒の教育相談の充実について—生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり—（報告）」¹³⁾を参考に以下、整理する。

学校における教育相談では、相談者である教師と児童生徒及び保護者は、お互いに既知の間柄である。このために教師は相談段階においてすでに児童生徒に関わる多くの情報を持っている。このことは、先入観による誤謬という負の側面もあるが、児童生徒が発する小さな“心のサイン”にいち早く気づき、問題が深刻化する前に支援・援助ができるという利点がある。また、学校には、様々な立場の教職員が勤務しているので、個々の生徒に多様な関わりをしていくことが可能であるとともに、外部の専門機関と適宜、円滑な連携や協働体制を構築しやすく、早期に対応することができる。このように、学校教育における教育相談は、組織的に相談活動を進めることができる点に強みがある。このことを踏まえて一般の相談と比較すると、学校の教育相談には、次の3点の特質がみられる。

①子どもの問題の早期発見・早期対応が可能である、②子どもへの援助資源が豊富である、③他機関との連携が取りやすい。

学校における教育相談では、1対1の個別面談以外にも、様々な面談の形態がとられている。また、相談の方法も多岐にわたっている。相談内容も多種多様である。それゆえに、教師が行う教育相談は、学校の教育活動全体を通じて、担任・担任外を問わず全ての教師が様々な時と場所において、適宜行うことが求められるのである。このような教師が行う教育相談は、SCが行う相談とは異なる側面がある。児童生徒の生徒指導上の諸問題が深刻化している現在、先の報告書には、「学校においては、事件・事故のときに、初めて教育相談体制を見直したり、カウンセリングの重要性を考えるような対症療法的な

対応ではなく、学校が比較的落ち着いたときこそ、教育相談を充実するチャンスという認識を持ち、予防的対応を心がけることが大切」¹⁴⁾であると指摘している。これは、治療的な関わりではない、“育てるカウンセリング”の大切さを示唆しており、本稿において学校カウンセラーの職能を探っていく上でも重要な指摘である。

（2）校務分掌としての教育相談

現在の小中高校には、副校長、主幹教諭、指導教諭をおくことができる。また、学校種により異なるが、教務主任、学年主任、保健主事、生徒指導主事、進路指導主事等の法定主任がおかれている。これら法的に位置付けられている主任や主事等と同様に、全ての学校には「教育相談」（学校カウンセリング）に関する係を置くことが望ましいが、法的根拠がないために各学校の教育相談係の担当する職務内容や校務分掌としての位置付けは統一されていない。

文部科学省（初等中等教育局児童生徒課）は、2010年に小中高校における生徒指導の基本書として『生徒指導提要』を刊行した。これによると、教育相談には、育てる（発達促進的・開発的）側面があり、学校教育全体を通して取り組む必要性が示されている。また、「教育相談は、児童生徒が成長過程で出会う様々な問題の解決への指導・援助ばかりではなく、学校教育全体にかかわって児童生徒の学習能力や思考力、社会的能力、情緒的豊かさの獲得のための基礎部分ともいえる心の成長を支え、底上げしていくもの」¹⁵⁾と説明した上で、育てる教育相談における「学級雰囲気づくり」（学級風土の向上）の重要性が指摘されている。つまり、教育相談の対象は個別な児童生徒だけではなく、学級集団の育成も視座においた取組が不可欠なのである。この意味において「教育相談は教育」であるがゆえに「学校教育相談」¹⁶⁾であるという指摘は意を得ている。要点は、学校における教育相談の主体は教師であり、問題解決的教育相談機能（対症療法的指導）のみにとらわれず、開発的教育相談の機能（個別指導と集

12) 文部科学省『生徒指導提要』教育出版、2008（平成20）年3月。

13) 文部科学省 教育相談等に関する調査研究協力者会議「児童生徒の教育相談の充実について—生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり—（報告）」2007（平成19）年7月。（参照日2012年8月29日）
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/kyouiku/houkoku/07082308.htm

14) 同上。

15) 文部科学省「コラム 育てる（発達促進的・開発的）教育相談という考え方」『生徒指導提要』教育図書、2010年、P.107。

16) 日本学校教育相談学会刊行図書編集委員会編著『学校教育相談学ハンドブック』ほんの森出版、2006年、P.15。

団指導、ガイダンス)、予防的教育相談の機能にも着目しながら各機能を発揮していくことが求められるのである。

他方、文部科学省は「教育相談の新たな展開」として、試行段階と断りながらも、様々な心理教育の手法について次のように述べている。

「学校において、日々の指導の中で児童生徒の実態に応じてこれらの方法を活用し互いにその成果を検討し合う時期」¹⁷⁾であり、「最終的には我が国の学校教育の中に統合し組み込んでいくためにも活発な実践と相互啓発が必要」¹⁸⁾である。

上に示したように“心理教育”にふれている点は、これからの教育相談のあり方を示唆している。この点について、我が国とは制度面で大きく異なるが、アメリカ合衆国のスクールカウンセラー制度や、アメリカスクールカウンセラー協会(American School Counselor Association: ASCA)の包括的スクールカウンセリングの考えにたつアメリカスクールカウンセリングプログラム国家基準¹⁹⁾は、日本の学校における教育相談に少なからず影響を与えているものと思われる。

(3) スクールカウンセラーやスクールカウンセラーに準ずる者

現在の日本の学校に配属されているSCは、原則、臨床心理士資格を有する人材を配置している。このスクールカウンセラー制度は、1995年に発生した阪神淡路大震災により被災した子どもたちの「こころのケア」を契機としている。その後、児童生徒の生徒指導上の諸問題に対して、彼らは「こころの専門家」として支援に当たることを期待されて全国に配置され今日に至っている。

1990年代から児童生徒の生徒指導上の諸問題が山積する学校では、様々な問題を「こころの問題」として捉える傾向が強まり、特に、不登校、いじめ問題、暴力行為、高等学校における不登校及び中途退学者等の問題行動への対応が「心理主義化」しているという指摘もある²⁰⁾。実際にSCが学校に導入さ

れて以降、SCには、いじめ問題や不登校などの対策として、学校におけるカウンセリング機能を強化する職能が求められている。このためにSCは、児童生徒へのカウンセリングをはじめ、教職員や保護者への指導・助言、カウンセリング等に関する情報収集・提供などを職務として活動している。

一方では、先述したように独自の施策に取り組む自治体も見られる。例えば、埼玉県及びさいたま市では、いじめ・不登校の問題の解消を図るために、平成8年度より県内全ての中学校に「さわやか相談室」を設置してきた。そこには、教師とは異なった立場や視点で児童生徒や保護者の相談に応じるために「スクールカウンセラー」「さわやか相談員」「ボランティア相談員」が配置されている。

「平成24年度さいたま市さわやか相談員募集要項」²¹⁾(さいたま市教育委員会)によると、それらの職務内容には次の6点が示されている。

- ①生徒への相談及び支援に関すること。
- ②配置中学校区の小学校における児童への相談及び援助に関すること。
- ③学校・家庭及び地域との連携に関すること。
- ④いじめ、不登校等への対応に関すること。
- ⑤相談活動における教職員との連携に関すること。
- ⑥その他、児童生徒の健全育成に関すること。

また、資格については、「学校教育に理解があり、子どもの悩みについて相談に応じることのできる資格(教育、カウンセリング、福祉など)又は、相談経験を有する者」と明記されており、臨床心理士に限定をしていない取組であることが示されている。

なお、さわやか相談員は、1年ごとの任用となり、勤務は週5日(月～金曜日)、1日6時間。市町村によっては2校に勤務する場合もある。

(4) 学校におけるカウンセリングの専門性

学校におけるカウンセリングに係わる人材は、SCだけではない。既述のごとく心理に関する様々な資格を有する教師たちは、それぞれの勤務する学校の実態に応じた取組を個々のレベルにおいて実践してきた。小中高の教師が会員の多くを占める日本

17) 文部科学省『生徒指導提要』教育出版、2008(平成20)年3月、P.107。

18) 同上、P.109。

19) American School Counselor Association (2004). *National Standards for Students*. Alexandria, VA: Author. 米国スクールカウンセラー協会(著) 中野良顕(訳)『スクール・カウンセリングの国家モデル—米国の能力開発型プログラムの枠組み』学文社、2004年。

20) 吉田武男・中井孝章『カウンセラーは学校を救えるか「心理主義化する学校」の病理と変革』昭和堂、2003年。

21) (参照日2013年9月1日) http://gakkoukyouiku.saitama-city.ed.jp/sosiki/sidou2/sawayaka/H24%20sawayaka_boshu.pdf#search=%E3%81%95%E3%82%8F%E3%82%84%E3%81%8B%E7%9B%B8%E8%AB%87%E5%93%A1

学校教育相談学会では学校カウンセラーの認定を行っている。そこでは、どのような専門性を求めているのであろうか。この点について日本学校教育相談学会が作成しているハンドブックや研修テキストを参考に、学校カウンセラーの専門性について、以下、考察する。

日本学校教育相談学会では、学校における教育相談は「教師が、児童生徒最優先の姿勢に徹し、児童生徒の健全な成長・発達を目指し、的確に指導・援助すること」²²⁾と定義している。この定義に基づくならば学校におけるカウンセリングでは、児童生徒の成長・発達を重視するとともに児童生徒の総合的発達を目指すことになる。日本学校教育相談学会では、そのための領域を次の3点としている。①学業的発達、②キャリア的発達、③個人的・社会的発達。

次に、研修テキストの内容を整理する（数字は研修テキストの項目番号を表す）。

基礎理論では、学校教育相談に関する14項目（1～14）が挙げられている。

カウンセリング理論では、主要な技法15項目（15～29）が挙げられている。

問題行動対応の理解は6項目である（30～35）。

上の3つの内容を共通項目としていることから、学校カウンセラーの理論には、学校教育に関わる基本的理解を基礎として、カウンセリング心理学を中心に構想されていることが示されている。

発展内容は14項目（36～49）、専門内容では15項目（50～64）がある。これらは他の資格（例えば、臨床心理士、認定カウンセラー等）を有する者や、特別支援教育、教育行政、管理職等、様々な立場で活躍する人材を想定しているためと思われる。この意味において、アメリカにおけるスクールカウンセラー制度ではサイコロジスト psychologist（日本ではSC）を含む多くのスタッフを統括する心理職を

スクールカウンセラーとしているが、この制度の優れたいくつかの機能を日本の学校教育相談に活かそうとしていることが推察できる。

これまで述べてきたことを踏まえて、学校における教育相談の機能を活かした教育活動をまとめたものが表3²³⁾である。

表3に示されているように学校カウンセラーには、カウンセリングを教育と関連付けて行うことが求められており、また、問題解決的機能に関する専門的理解に基づいたSCや外部専門機関とのコーディネートとしての役割、その他、校内教育相談体制（年間計画の立案と推進）のプロモーター、同僚へのコンサルタント、マネージャー（教育相談に関する資料や情報の収集とその提供）等、直接的なカウンセリング以外にも多様な役割を果たすことが求められている。また、日本学校教育相談学会では、学校教育活動の様々な場面で求められる機能について、以下の5つをあげている²⁴⁾。

- ①カウンセリング機能 ②予防的・開発的機能
- ③コンサルテーション機能 ④ガイダンス機能
- ⑤その他の機能

以上、学校におけるカウンセリングの専門性について考察してきたが、そこには、臨床心理学を基盤とするSCとは異なる領域が示されていた。特に、教育的な側面（ガイダンス機能）や、予防的・開発的機能等、学校教育との親和性が高い“育てる”取り組みが求められている点に着目しておきたい。

3 A小学校における学校カウンセラーとしての実践事例²⁵⁾

既述のごとく多くの学校では、心理に関する様々な資格を有する人的資源を十分には活用していない現状が見られる。この意味において筆者のA小学校における5年間の活動は、学校カウンセラーの職能

表3 学校における教育相談の機能を活かした教育活動

領域	発達段階	教育相談の機能		
学業的発達	幼稚園	開発的機能	予防的機能	問題解決的機能
キャリア的発達	小学校			
個人的・社会的発達	中学校 高等学校			

22) 日本学校教育相談学会刊行図書編集委員会編著『学校教育相談学ハンドブック』ほんの森出版、2006年、P.17。

23) 上掲書、P.62の表を参考に作成した。

24) 上掲書、P.231。

25) 中村豊「小学生を対象としたソーシャルスキル教育の効果」関西学院大学教育学部『教育学論究』第4号、2012（平成24）年12月、pp.59-69。

を示す実践事例になると思われる。以下、その実践の詳細について述べる。

（１）Ａ小学校との関係を構築するまでの経緯

筆者が、Ａ小学校の教育に関わるようになった契機は、200X-2年度にＡ小学校に着任したＢ校長からアドバイザーとしての要請を受けたことにある。この理由であるＡ小学校の教育上の問題は、以下の２点であった。

- ①生徒指導体制に関わること
- ②児童の生徒指導上の諸問題に関すること。

生徒指導体制に関わる問題には、組織として生徒指導を推進していくために生徒指導委員会を機能させること。子どもの生徒指導上の諸問題に関することでは、児童間の人間関係のトラブルが多く自尊感情の低い子どもが多い現状を改善するための心理教育プログラムを導入することを求められた。具体的には200X年４月以降のＡ小学校への心理教育的援助サービスの推進である。そのために、次の２点を担当することになった。

- ①毎月１回開催される定例の生徒指導委員会に参加して児童の生徒指導上の諸問題に関する事例の検討及び生徒指導に関する指導助言
- ②心理教育（ソーシャルスキル教育の授業）をＡ小学校の生徒指導プログラムとして教育課程に位置付けるまでのアドバイザーとして研究授業の指導等

当時のＡ小学校（児童、家庭、地域、職員）には、以下５点の課題が見られた。

- ①経済的な困難を抱える家庭や一人親家庭の割合が高い、②基本的生活習慣や社会性が十分に育まれている子どもが目立つ、③外国籍の児童が多い、④人事異動による入れ替えが急速に進み教師の指導観にバラツキが見られる、⑤組織的な生徒指導体制づくりが学校経営上の喫緊な課題となっている。

また、Ａ小学校では、200X年度からＫ市教育委員会の研究指定校として、児童の社会性を育てる

ソーシャルスキル教育を始める準備をしていた。そのために指導者を必要としていたことも筆者へのアドバイザー要請の理由であった。

（２）心理教育的援助サービス推進の活動

Ａ小学校では、200X年度に心理教育としてのソーシャルスキル教育の授業の導入を図り、すべての学年学級での実践を目指す方向性が示された。しかしながら200X年度当初のＡ小学校の多くの教師は、心理教育の技法や理論を共通理解していたわけではない。そのために、校長、教頭、研修担当者、生徒指導主担当者らと初年度の目標を検討し、200X年度の重点を次の２点とした。

- ①心理教育の授業の必要性和期待される効果に関する基礎研修を行う
- ②生徒指導委員会の運営を見直す

Ａ小学校における心理教育の授業の導入を円滑に推進するためには、十分な準備をしていくことが不可欠であった。そのために本格的な心理教育の授業の実践を翌年200X+1年度からとし、３年計画で実施体制を構築していくことにした。この間の筆者とＡ小学校との協働的な関わりを表４に示した。

５年間を通して、主に生徒指導委員会では、生徒指導上の諸問題に関する事例への指導助言と、児童を育てる積極的生徒指導アプローチの方法についての小講義を積み重ねた。また、授業研究会の指導助言、講演会、啓発を目的とした講話等、研究の土台作りに努めた。以下、その概要について述べる。

初年度は、生徒指導委員会における指導助言活動やＡ小学校の教師との人間関係づくり、授業研究会における指導助言等を通して積極的な生徒指導の意義を共有化することができた。このことにより、心理教育の授業を実践する教師側の準備を整えることができた。（コンサルタント機能）

２年目は、心理教育の授業の有用性と意義についての共通理解に基づき、心理教育の授業が全ての学

表４ Ａ小学校における学校カウンセラー活動の記録

年度	内容	回数
200X	生徒指導委員会・研修会	10
200X+1	生徒指導委員会・講演会・授業研究会	9
200X+2	生徒指導委員会・講演会・授業研究会	11
200X+3	生徒指導委員会	9
200X+4	生徒指導委員会	3（※7月現在）

級に導入された。心理教育の授業がA小学校の教育課程に位置付けられて計画的に実施されたことは大きな成果である。(プロモーター機能)

3年目となる200X+2年度は、A小学校の心理教育の研究が本格的に実施された。小学校1年生から小学校6年生まで全ての学級において研究授業が定期的に行われ、カリキュラム開発を行うことができた。また、カリキュラムの効果については、子どもの社会性を測定する尺度(中村 2005)²⁶⁾により、定期的な質問紙調査を行うことで1年間の変化を定量的なデータとして研究に活かすことができた。(コンサルタント機能及びマネージャー機能)

さらに、今日に至るまでの生徒指導委員会では、継続的な個別の問題行動に関する事例検討会によりA小学校の教師の教育相談に関する力量を高めることができたと思われる。(コンサルタント機能)

4 学校心理士と学校カウンセラーの特質

日本の学校には、様々な研修制度の充実に伴いカウンセリングに関する認定資格を有する教師がいる。ここでは、「学校」を冠している資格、学校心理士と学校カウンセラーについて検討する。双方は、ガイダンスカウンセラーの基礎資格であり、研究領域では学校教育との関わりが深い。次に、それぞれどのような点に独自の専門性があるのかについて、資格認定に関する規約や、学校心理士資格取得のために必要な関連科目等の比較を通して考察する。

(1) 学校心理士の概要と教育相談

学校心理士は、この資格を取得するために大学院において認定科目を履修しなければならない。これは臨床心理士同様に高い専門性を求めているためであるが、学校カウンセラーの基礎資格とは大きく異なる点である。

学校心理士資格認定委員会では、学校心理士は、「学校生活におけるさまざまな問題について、アセスメント・コンサルテーション・カウンセリングなどを通して、子ども自身、子どもを取り巻く保護者や教師、学校に対して、「学校心理学」の専門的知識

と技能をもって、心理教育的援助サービスを行うことのできる方に対して認定する資格」であると説明している。また、「『学校心理士資格』取得のための大学院における関連科目(履修内容)新基準」(2010年1月1日学校心理士資格認定委員会)²⁷⁾では、学校心理学の学際性を以下の8領域に示している。

- ①学校心理学とそれを支える心理学的基盤に関わるコアとなる学問領域
 1. 学校心理学、2. 教授・学習心理学、3. 発達心理学、4. 臨床心理学
- ②心理教育的援助サービスの理論と技法に関わる援助スキルの領域
 5. 心理教育的アセスメント、6. 学校カウンセリング・コンサルテーション
- ③学校心理学的援助の実際に関わる実務の領域
 7. 特別支援教育、8. 生徒指導・教育相談、キャリア教育

③に位置づけられた“実務の領域”である教育相談については、その意義と内容を以下のように示している。

意義：カウンセリングと区別して学校における教育相談(学校教育相談)の意義と特質を把握できるとともに、その実践的な展開に必要な不可欠な教育相談担当者や生徒指導、専門機関等とのコラボレーションのあり方を明確にできる。

内容：教育相談の意義、教育相談担当の役割、教育相談体制、生徒理解、教育相談技法、スクールカウンセラーの運用、関係機関等との行動連携、教育相談研修、個人情報保護

上に示したように、学校心理学においても教育相談(学校カウンセリング)は、一般のカウンセリングとは異なる位置づけがされていることを確認できる。また、様々な関係者との連絡調整や行動連携の視点が示されているが、これは教育相談の担当者が教師であることを想定しているためである。このことを踏まえて、次に、学校カウンセラーについて述

26) 中村豊「児童生徒の人間関係構築力・調整力に関する調査研究」日本特別活動学会『日本特別活動学会紀要第14号』2005年、pp.46-56。

27) (参照日2013年8月1日) <http://gakkoushinrishi.jp/shinkijun/daigakuinshinkijun.pdf>

べる。

(2) 学校カウンセラー

日本学校教育相談学会学校カウンセラー認定規則では、基礎資格として教育の場における実務経験（指導主事を含め10年以上）が明記されている。目的は、本規則第2条で「学校内において学級（ホームルーム）担任・養護教諭等と連携・協力して学校教育相談活動を推進している教師を一定基準により認定する」と示している。業務については、本規則第4条で次の5点を挙げている。

①学級（ホームルーム）担任への援助、②児童・生徒ならびに保護者への援助、③専門機関との連携、④学校教育相談の研究・研修の推進、⑤学校教育相談活動に関する計画の立案・運営

学校に外部の心理の専門家としてSCが導入されて以来18年が経つ。心理や福祉等の専門家が学校に介入し、児童生徒の問題をよりよく解決するためには、学校教育に関する一定の理解が必要不可欠である。理想的には、学校の制度、教育課程、教師の仕事等を理解しており、教師との共通理解に基づいて行動連携できることが望ましい。そのような学校教育の理解を無くしては、教師と協働して児童生徒の問題行動の解決に向けたカウンセリングをすることはできない。この意味において学校教育相談学会の学校カウンセラー認定規則の基礎資格や業務には、心理教育的援助サービスを推進するための学校カウンセラーの特質が示されている。それは、教育の専門家として実際に児童生徒の学校教育に携わったことのある経験の有無である。このことは、SCやSSW等、外部の専門家をコーディネートしたり協働的な組織を構築したりする上で不可欠な条件であると思われる。

これまでに考察してきたことから、学校心理士は「心理教育アセスメント」を重視しており、また、援助サービスの実施、チームによる援助を重視している点に特徴がある。一方、学校カウンセラーは、実際の教育現場における実務に重点がおかれ、学校制度や教育方法に関する理解に基づいた学校ならではの即時的な対応が求められている点に特徴がある。つまり、学校カウンセラーは、学校における教育相談を各校の実情に則して推進するために、教育相談の機能を活かした教育活動（表3を参照）が重視されており、このことが他の心理系の職能と大きく

異なる点である。

5 総合考察

(1) 実践の成果と今後の展望

筆者は、A小学校における実践を通して、A小学校の教師が学校カウンセリングに関する開発的機能・予防的機能・問題解決的機能等、各教育場面において発揮すべき能力開発のためのコンサルティングを行うとともに、研修ではプロモーター及びマネージャーの機能を発揮してきた。具体的には、生徒指導委員会や、研修会、授業研究会等を通してA小学校の教師と直接関わる機会をもち、A小学校における教育相談の人材育成に関する心理教育的援助サービスを行ってきた。また、心理教育の技法を学習活動に取り入れる実践化への指導助言等を通して児童の心理教育的援助サービスに関しても、学校カウンセラーに求められる職能を発揮することができたと考えている。次に、本稿における筆者の実践をふまえて学校カウンセラーの職能に関する考察をしておく。

教育の場をよく知る学校カウンセラー資格は、他の心理系の資格と比較すると、教育課程の深い理解や学校生活全体の中での子どもを知っている点に一日の長が認められる。これゆえに、学校教育活動全体の中で、その職能が発揮される点に特徴がある。

これまでに教師が行う教育相談では、相談を受ける児童生徒と相談をする教師が日常の学校生活を共にしていることによる難しさがあると指摘されてきた。それは特に、教育相談（面談）の際に、それまでの人間関係が影響してしまう点に顕著に表れる問題であった。また、担任の教師が児童生徒の問題行動に対する教育相談を行う場合には、指導的な立場と相談的な立場という、二律背反的な役割を同時に担うことが求められる。この難問を乗り越えるためには、担任の教師が一人で抱え込まずに、問題行動を起こした一人の児童生徒に対するチームサポートの考えを取り入れ、関係者が役割分担をしながら、適宜適切に関わっていくことが不可欠になっている。このように学校における教育相談（学校カウンセリング）には、いくつかの問題が見られる。この問題を解決するためには、法定主任としての「教育相談主事」の設置が必要である。このことについて相馬は「カウンセラーを取り巻く現状と展望」²⁸⁾において次のように提案している。

「学校教育相談」も法的に位置づけ、「教育相談教諭（学校カウンセラー）」を是非、実現したい。教育相談教諭の位置づけは以下のように考えている。

- ①学校における教育職員の一員で、校長・教頭・教諭・養護教諭とともに教員組織を構成する。
- ②学校内においては専門的立場に位置し職階的位置づけではない。
- ③主に専門的知識及び技術を要する「子どものこころの健康」を担当する。（以下、④⑤⑥は略す）

相馬は、「教育相談教諭」の職務内容を、「不登校児への支援・予防、いじめへの予防、虐待の予防、特別支援教育・キャリア教育・チームサポートのコーディネーターなど」と示している。本稿で考察してきた学校カウンセラーの職能を加えるならばさらに、ガイダンス機能や心理教育のプロモーター機能ならびにマネージャー機能等も必要であると思われる。

（２）残された課題

本稿の最後に学校カウンセラーに関する今後の課題について、以下、述べる。

まず、母体となる日本学校教育相談学会の会員数の減少と高齢化を指摘しておく。認定している学校カウンセラーの人数が千人に満たない現状では、全国にある中等教育の学校への配置は到底及ばないのは明らかである。かつてSCが学校教育現場に導入された1995年頃に同じような課題を抱えていた臨床心理士会は、これまでの間に新規資格保有者を医療や教育等の現場に多くの人材を送り出してきた。ここには、資格を求める受験者のニーズや専門性の違い等、その条件は異なるが、学校カウンセラーの資格を生かせる職場が十分には保障されていない点は

大きな課題である。

次に、資格の質の保証を挙げておく。現在この点に関しては、資格更新時までに課せられている研修や、そのプログラム内容、実務等、積み重ねられるキャリアを多面的に評価していると思われる。しかしながら、国家資格としての「心理師」制定の動向や、大きな社会問題となっているいじめ問題に代表される学校の問題行動への対応に、学校カウンセラーの職能をもって期待に十分に答えていくことが可能なかは未知な部分が大きい。それは、学校カウンセラーが、心理の専門家として位置付けられ、教諭と兼務せずに専門職として心理教育的援助サービスに当たり、全校レベルにおいて問題行動の改善に成果をあげた事例報告がほとんど見られないために、学校カウンセラーの有効性の根拠を示せていないためである。この点に関して、学校カウンセラーは、SCや他の心理系の資格と異なる独自の専門性や職能について、実践を通してその有効性をエビデンスベースで示していくことが求められている。このことが、今後の課題である。

＜参考文献＞

1. 中村豊「小中学校における子ども生徒の人間関係構築力・調整力と学校生活に関する調査研究」日本学術振興センター平成16年度科学研究費補助金（奨励研究）課題番号：16905008、関西学院大学文学部佐々木正昭研究室『教育の創造—特別活動・生徒指導の理論と実践—第11号』2005年、pp. 1-24。
2. 中村豊「積極的・開発的生徒指導としてのソーシャルスキルを学ぶ授業の構築」『月刊生徒指導』第38巻第10号、学事出版、2008年、pp. 20-27。
3. 中村豊「小学生を対象としたソーシャルスキル教育の効果」関西学院大学教育学部『教育学論究』第4号、2012年、pp. 59-69。
4. 中村豊「教師が行う教育相談」佐々木正昭編著『入門 臨床教育学』学事出版、2013年、pp. 24-39。